

# EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Marluce Souza, Tatiana Varjão, Carmen Silvia Sá  
UNEB

**RESUMO:** O trabalho teve como objetivo avaliar o desenvolvimento do Estágio de Docência (ED) em um curso de graduação procurando identificar se esse concorreu para aproximar ensino e pesquisa e qual a sua contribuição para a formação docente do pós-graduando no que tange aos saberes pedagógicos. Optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa, sendo sujeitos da pesquisa estudantes de pós-graduação e professora orientadora. Emergiu nos discursos de todos os estagiários a complexidade da construção da identidade docente do pós-graduando, que mostrou ser tacitamente modelada em seus professores. Propugnamos pela valorização da atividade pedagógica nos cursos de pós-graduação como forma de aperfeiçoar a constituição identitária docente e sugerimos que o ED seja obrigatório para todos os estudantes de pós-graduação e não somente para bolsistas CAPES.

**PALAVRAS CHAVE:** Estágio de docência; formação de professor; constituição identitária docente.

## OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar o desenvolvimento do Estágio de Docência (ED) em um curso de Licenciatura em Química. Especificamente procuramos identificar se o ED concorreu para aproximar ensino e pesquisa no ambiente acadêmico e investigar a contribuição do estágio para a formação docente do estudante de pós-graduação no que tange ao desenvolvimento de saberes pedagógicos.

## MARCO TEÓRICO

De acordo com Soares e Cunha (2010), por longo tempo nas sociedades ocidentais a preocupação com a formação de professores se restringia àqueles que iriam ensinar nas escolas básicas. No Brasil, a partir da promulgação da Lei 9.394/96 se estabeleceu o limite mínimo de um terço do corpo docente das universidades com titulação de mestrado ou doutorado, no entanto, a exigência de maior titulação para o ingresso na docência superior não foi acompanhada de uma preocupação com a formação pedagógica destes professores. Um passo importante nessa direção foi dado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por objetivo coordenar e estimular a formação de recursos humanos altamente qualificados para o país, ao instituir a obrigatoriedade do ED na graduação para os seus bolsistas dos cursos de pós-graduação (Brasil, 1999).

---

Esta decisão estimulou o debate sobre a formação de formadores, mas o processo de qualificação desses profissionais está apenas iniciando, uma vez que os cursos de pós-graduação ainda privilegiam a formação para a pesquisa e não para o ensino. Assim, concordamos com Soares e Cunha (2010) que ao analisarem os diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação evidenciam que ainda há neles «[...] uma concepção restrita da docência universitária, centrada no domínio dos conteúdos dos campos científicos e na competência de fazer pesquisa.» (Soares e Cunha, 2010, p.49).

Em seu trabalho, as referidas autoras explicitam a complexidade da docência universitária, uma vez que para elas «ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes com vistas a determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, mas, também, de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar» (Soares e Cunha, 2010, p.26). Acrescentam que esta complexidade se configura porque a docência universitária é «um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas [...] orientado para a formação de uma profissão». (Soares e Cunha, 2010, p.28).

Também contribuem para a nossa reflexão Moita e Andrade (2009), os quais citando trabalho de Silva destacam que desde sempre «as relações entre ensino, pesquisa e extensão decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história.» (Moita e Andrade, 2009, p.270). Na mesma linha, Benite, Benite e Echeverria (2010) concluem que não existe preocupação com a formação pedagógica do professor formador e que, normalmente, nos processos seletivos para a sua contratação se priorizam as linhas de pesquisa na área técnica, ficando a cargo de cada instituição os processos de qualificação, de acordo com a sua concepção de formação do formador.

Guimarães (2011) também evidencia a questão da necessidade de um preparo específico para a docência universitária e aponta que algumas iniciativas, mesmo que ainda bem tímidas, estão sendo realizadas nesta direção, destacando a inserção de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação e a exigência de estágios docentes para bolsistas de pós-graduação *stricto sensu*.

Neste trabalho buscamos trazer elementos que possam contribuir para o debate aqui posto sobre a docência universitária, mais particularmente sobre a perspectiva da relação entre esta e o ED.

## METODOLOGIA

Utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo que, conforme Bogdan e Biklen (1994), é adequada à descrição e análise de experiências e procura entender o significado dos discursos dos sujeitos da investigação. Elegemos a pesquisa-ação para avaliar o ED entendendo, como Chizzotti (2006), que através dela se busca uma mudança intencional nas práticas formativas. Nesse sentido, este trabalho se configura na primeira espiral de uma pesquisa-ação cujos resultados poderão subsidiar tomadas de decisão e novas ações no propósito de que nossos pós-graduandos sejam mais bem preparados para a docência universitária.

O questionário, contendo oito questões abertas e três de múltipla escolha, foi aplicado a quatro estudantes de pós-graduação que desenvolveram seus estágios entre 2007 e 2011 em uma disciplina de Físico-Química do curso de Licenciatura em Química. Além da análise das respostas dos questionários, buscamos o relato da professora orientadora dos estudantes no sentido de ampliar a compreensão do processo. As questões versavam sobre: experiência docente anterior; expectativas sobre o seu ED; confirmação ou não de suas expectativas durante o ED; dificuldades e facilidades encontradas na prática docente; tipo de relações interpessoais estabelecidas durante o ED; assunção plena ou não da identidade de professor durante o ED; e contribuição da vivência em pesquisa para a sua prática durante o ED.

---

Os estudantes sujeitos da investigação foram identificados por uma numeração (ED1 a ED4). A seguir apresentamos uma síntese e discussão das respostas exaradas nos respectivos questionários.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pós-graduandos ED1, ED2 e ED3 tinham em comum o fato de possuírem experiência como professores no ensino médio e optarem por fazer o ED mesmo não sendo obrigatório para eles, pois consideravam importante a oportunidade de vivenciarem a docência universitária. ED1 e ED2 revelaram que inicialmente sentiram-se inseguros quanto aos conhecimentos a serem trabalhados no estágio, mas isso foi superado logo após o começo da regência. Diferentemente, ED3 declarou sentir-se seguro desde o início do processo.

A estagiária ED1 destacou que o fato de reconhecer-se preparada quanto ao conhecimento químico requerido, assim como a autonomia que teve para montar e organizar as aulas, fizeram-na amadurecer como profissional, o que pode ter concorrido para ela assumir-se enquanto «professora» na relação pessoal com os estudantes e nas avaliações das atividades. Declarou utilizar como parâmetro para tais avaliações a sua própria exigência enquanto discente da disciplina na graduação desta mesma instituição.

A relevância do estágio para ED1 pode ser vislumbrado pelo depoimento da professora orientadora:

ED1 mostrou um grande envolvimento com a disciplina acompanhando as aulas como voluntária em um semestre e atuando como estagiária no semestre seguinte. Os experimentos aperfeiçoados pela discente conduziram a importantes discussões com a turma envolvendo aspectos da Físico-Química e Química Ambiental o que resultou em um trabalho apresentado em 2011 na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (RASBQ). (Professora orientadora)

No entanto, apesar de seu interesse, empenho e experiência como docente em educação básica, ED1 teve dificuldades na convivência com os estudantes no que tange à aceitação das normas e critérios por ela adotados em sua prática docente, destacando que as atividades de elaboração de aulas e experimentos eram muito agradáveis, mas, «no momento da execução junto com os alunos percebi que é difícil fazer os discentes perceberem a significância de cada critério criado.» (ED1).

Em sua avaliação geral, ED1 considera que esta vivência foi determinante no seu direcionamento profissional, mas em suas diversas respostas pudemos identificar as tensões vividas na constituição de sua identidade docente diante da complexidade da docência universitária, com seus objetivos formativos amplos apontados por Soares e Cunha (2010).

O pós-graduando ED2, ao analisar a sua relação com os estudantes identificou-se como um «colega mais experiente», mas nas avaliações dos relatórios afirmou-se como «professor», destacando «Fiz questão de deixar clara a responsabilidade que isso envolvia» (ED2). Contraditoriamente, ao ser questionado sobre o parâmetro adotado nas correções afirmou que: «tentei reproduzir a exigência da professora da disciplina, o que seria muito diferente do meu padrão de correção.» (ED2), demonstrando oscilar entre assumir-se plenamente professor ou como um colega mais experiente.

Esta contradição demonstrada por ED2 nos parece revelar o seu desconhecimento de um saber pedagógico fundamental, qual seja, a subjetividade inerente à atividade docente, também apontada por Soares e Cunha (2010).

O estagiário ED3, apesar de identificar-se como colega mais experiente frente aos estudantes, desape-se desta identidade quando avalia e torna-se docente, demonstrando estar preparado para assumir a identidade de professor enquanto mediador da aprendizagem de conhecimentos, atitudes, formas de ser e de se relacionar, conforme expressam Soares e Cunha (2010). Na avaliação geral da experiência, ED3 alega ter empregado novos materiais desenvolvidos no âmbito de seu projeto de dissertação em um experimento durante o estágio, além de saberes oriundos da sua prática investigativa, percebendo

---

com isso um maior interesse dos estudantes. O estagiário em vários trechos de seu questionário contrapõe o trabalho solitário do planejamento para a pesquisa e o trabalho voltado para o planejamento didático de experimentos para uma turma, contemplando a dificuldade de cada estudante. O seu amadurecimento enquanto formador na trajetória do estágio fica evidenciado no seguinte trecho:

O ministrar aulas e corrigir avaliações para alunos-colegas e alunos-amigos, que até ingressaram na universidade comigo, com discernimento que estou num papel de professor e não de amigo foi algo inusitado e muito positivo, pois consegui, ou melhor: conseguimos separar. (ED3).

ED4 foi a única que não possuía experiência docente e tinha o estágio como obrigatório por ser bolsista CAPES. A estagiária assumiu-se enquanto professora e identificou que sua relação com os estudantes era de fato de professora-discente, pois em todas as atividades assumia essa identidade. Ela evidenciou um sentimento de não atendimento à sua expectativa de ter o reconhecimento e a apreciação de seu trabalho pelos estudantes, ou seja, nos pareceu que ela encontrou uma resistência por parte dos estudantes e talvez isso tenha se dado pela forma segura que se assumiu enquanto professora, o que pode ser evidenciado no seguinte trecho de seu discurso: «A relação com os estudantes foi um fator importante e difícil, pois buscar uma relação professor-discente com aqueles que são amigos ocasiona algumas vezes incompreensão por parte de alguns.» (ED4). O perfil depreendido em seu discurso coincide com o relato da professora-orientadora para a qual ED4 sempre foi comprometida com os seus estudos e altamente exigente consigo mesma. A partir dessa primeira experiência docente ED4 descobriu a satisfação em exercer a profissão e tornou-se docente de ensino superior.

Como dificuldades encontradas na prática docente, pelo menos dois estagiários apontaram a relação entre o conteúdo que tinham que ministrar e o tempo de aula e todos destacaram como foi positivo para o processo didático a qualidade da relação interpessoal com a professora da disciplina, assim como o pequeno tamanho da turma e a maturidade acadêmica dos estudantes que estão ao final de sua graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos inferir nos discursos de todos os estagiários diversos aspectos que remetem à complexidade da construção de suas identidades docentes. Em relação a isso, concordamos com Soares e Cunha (2010) que essa construção se dá a partir da vivência dos estudantes ao longo da vida escolar pela observação «sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes no processo de aprendizagem, na participação em projetos de pesquisa.» (Soares e Cunha, 2010, p.34), o que tacitamente contribui para a composição do seu ideário de professor. No entanto, esse ideário não pode ser elaborado somente pela modelagem, mas é imprescindível que nos cursos de pós-graduação se valorize a atividade pedagógica através do trabalho com referenciais teóricos sobre a constituição identitária docente.

Observamos que somente ED3 relacionou o imbricamento de seu trabalho investigativo com o trabalho docente, o que pode ser creditado ao fato de que ele, em sua regência, empregou material desenvolvido na própria pesquisa e usufruiu do amadurecimento do processo de construção do ED na disciplina em foco, haja vista que cronologicamente foi o último estagiário da série aqui apresentada. Além disso, o estagiário foi coautor de um trabalho sobre ED apresentado na RASBQ-2012, o que provavelmente concorreu para o seu amadurecimento e percepção mais ampla sobre o estágio.

De um modo geral, percebemos nas respostas dos estagiários e no depoimento da professora orientadora que houve supervisão/acompanhamento quanto aos conhecimentos específicos, mas não perce-

---

bemos o mesmo com relação a objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de formas de ser e de se relacionar, partes do ato de ensinar como bem sinalizam Soares e Cunha (2010).

Acreditamos que este trabalho nos permite identificar a necessidade de ampliar a investigação introduzindo novos instrumentos de coleta de dados e perspectivas diferenciadas a partir de entrevistas com outros sujeitos (professores, graduandos e pós-graduandos) e com a participação dos respectivos Colegiados dos cursos envolvidos. Finalizando, sugerimos que o ED seja obrigatório para todos os estudantes de pós-graduação e não somente para bolsistas CAPES e que a supervisão do estágio seja conduzida considerando a complexidade da docência universitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benite, C.R.M.; Benite, A.M.C.; Echeverria, A.R. (2010). A Pesquisa na Formação de Formadores de professores: Em Foco, a Educação Química. *Química Nova na Escola*, 32(4), pp. 257-266.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Brasil (1999). Ofício 028/99/PR/CAPES, datado de 26 de fevereiro de 1999.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Guimarães, V.S. (2011). A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: Ribeiro, M.; Martins, E.; Cruz, A. *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA.
- Moita, F. M.; Andrade, F. C. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*. 14 (41), pp. 269-280.
- Soares, S.R.; Cunha, M.I. (2010), *Formação de professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.